

Resiliensi Preventif Manajemen Kesiswaan terhadap Risiko Radikalisasi Digital pada Generasi Z di Sekolah Menengah

Nurul Qomariah^{1*}, Nazamuddin Ilyas¹

¹ Universitas Bima Sakapenta, Indonesia

Email Koresponden: n_qomariah431@gmail.com

(* : corresponding author)

Abstrak - Transformasi digital memperluas ruang pembentukan identitas Generasi Z sekaligus meningkatkan paparan terhadap narasi ekstrem, intoleran, dan radikal. Penelitian ini bertujuan mengevaluasi kebijakan manajemen kesiswaan dalam mencegah infiltrasi radikalisme digital serta merumuskan resiliensi preventif sekolah menengah. Penelitian menggunakan pendekatan mixed methods evaluatif dengan model Context, Input, Process, Product (CIPP). Partisipan berjumlah 300 orang dari 12 sekolah, terdiri atas 12 kepala sekolah, 12 wakil kepala sekolah bidang kesiswaan, 12 guru bimbingan dan konseling, 12 guru PPKn/PAI, 12 orang tua, dan 240 siswa. Data dikumpulkan melalui angket, wawancara semi-terstruktur, observasi, serta analisis dokumen. Data kuantitatif dianalisis secara deskriptif, sedangkan data kualitatif dianalisis secara tematik dan diintegrasikan pada tahap interpretasi. Hasil menunjukkan indeks context sebesar 81,7, input 74,2, process 68,5, dan product 72,1. Kesenjangan utama terdapat pada pelatihan khusus, integrasi literasi digital, pemantauan perilaku digital, mekanisme deteksi dini, koordinasi sekolah-keluarga, dan kepercayaan siswa terhadap layanan sekolah. Temuan kualitatif menunjukkan bahwa kesadaran risiko berkembang lebih cepat daripada kesiapan sistem operasional. Penelitian menyimpulkan bahwa pencegahan yang efektif memerlukan resiliensi preventif manajemen kesiswaan yang mengintegrasikan kebijakan, literasi digital kritis, dukungan psikososial, iklim sekolah inklusif, partisipasi siswa, dan kemitraan keluarga.

Kata Kunci: Generasi Z, Literasi Digital, Manajemen Kesiswaan, Resiliensi Sekolah, Evaluasi Kebijakan

Diterima	Direvisi	Diterbitkan
07-06-2025	25-11-2025	03-12-2025

Url Artikel : <https://ejournal.ranedu.my.id/index.php/pendiri/article/view/108>

Doi : [10.63866/pendiri.v3i1.108](https://doi.org/10.63866/pendiri.v3i1.108)

1. PENDAHULUAN

Sekolah menengah menempati posisi penting dalam pembentukan identitas, orientasi sosial, kompetensi kewargaan, dan kemampuan berpikir kritis peserta didik. Posisi ini semakin strategis ketika ruang sosialisasi remaja tidak lagi terbatas pada keluarga dan sekolah. Generasi Z membangun pengetahuan dan jejaring sosial melalui media digital yang berlangsung hampir tanpa batas waktu dan lokasi. Perubahan tersebut memperluas kesempatan belajar, tetapi juga memperbesar paparan terhadap disinformasi, ujaran kebencian, polarisasi, propaganda ideologis, serta narasi yang membenarkan kekerasan. Mayer et al. menempatkan sekolah, keluarga, dan komunitas sebagai arena penting dalam memahami dampak ekstremisme kekerasan terhadap kaum muda [1]. Horgan et al. juga menegaskan bahwa sekolah menghadapi tantangan tersendiri karena peserta didik dapat menjadi sasaran viktimisasi sekaligus rekrutmen dan radikalisasi [2]. Dalam penelitian ini, radikalisasi digital didefinisikan secara operasional sebagai proses meningkatnya penerimaan, dukungan, atau penyebaran gagasan yang membenarkan kekerasan, dehumanisasi kelompok lain, intoleransi aktif, atau penolakan terhadap dialog melalui

paparan dan interaksi pada media digital. Istilah ini tidak merujuk pada tingkat keberagamaan, identitas kelompok, pilihan politik, maupun sikap kritis peserta didik. Fokus penelitian terletak pada pola perilaku dan paparan digital yang berpotensi melemahkan keselamatan, toleransi, serta relasi sosial di lingkungan sekolah.

Kerentanan remaja terhadap radikalisasi tidak dapat dipahami melalui satu karakter individual. Masa remaja ditandai pencarian identitas, kebutuhan akan rasa memiliki, pembentukan orientasi politik, serta meningkatnya sensitivitas terhadap penerimaan dan penolakan sosial. Schröder et al. menunjukkan bahwa pola kerentanan radikalisasi pada remaja bersifat heterogen dan terbentuk melalui konfigurasi faktor yang berbeda [3]. Studi Rottweiler et al. memperkuat pendekatan person-environment dengan menunjukkan keterkaitan antara moralitas, kontrol diri, dan paparan pada lingkungan yang mempromosikan ekstremisme dengan intensi ekstremisme kekerasan [4]. Pada konteks Indonesia dan Australia, Cherney et al. menunjukkan bahwa jalur menuju dan keluar dari ekstremisme dipengaruhi kombinasi faktor pendorong dan penarik yang tidak dapat direduksi menjadi satu sebab [5]. Karena itu, kebijakan sekolah perlu menghindari pemprofilan sederhana terhadap siswa.

Radikalisme dalam penelitian ini tidak disamakan dengan keberagamaan, pilihan politik, ekspresi identitas, atau sikap kritis terhadap pemerintah. Fokus evaluasi diarahkan pada risiko yang terkait dengan pembenaran kekerasan, dehumanisasi kelompok lain, intoleransi aktif, penolakan sistematis terhadap dialog, serta penyebaran konten yang mendorong permusuhan. Pembatasan konseptual ini penting agar kebijakan sekolah tidak berubah menjadi pengawasan ideologis. Tinjauan Trimbur et al. menunjukkan bahwa hubungan antara radikalisasi dan gangguan psikiatrik tidak sederhana dan tidak dapat dijadikan dasar pelabelan individu [25]. Penelitian Carthy dan Schuurman juga mengingatkan bahwa pengalaman adversitas dan pendidikan berinteraksi melalui mekanisme yang kompleks dalam keterlibatan pada kekerasan terorisme [26]. Oleh sebab itu, sistem sekolah perlu memusatkan perhatian pada perilaku, faktor risiko dan protektif, serta dukungan yang proporsional.

Ekosistem digital meningkatkan kompleksitas pencegahan. Platform tidak hanya menyampaikan informasi, tetapi juga menyediakan *affordance* seperti anonimitas, visibilitas, dan kolektivitas yang dapat memperkuat dinamika radikalisasi pada konteks tertentu [6]. Studi Lamphere-Englund et al. yang mencakup responden dari Indonesia dan enam negara lain menunjukkan bahwa resiliensi terhadap ekstremisme kekerasan di ruang digital dapat dipetakan melalui faktor-faktor protektif yang relevan bagi lingkungan gim dan komunitas daring [7]. Kajian sistematis Amit dan Kafy memperlihatkan bahwa pencegahan ekstremisme kekerasan memerlukan strategi multipihak dan tidak efektif bila hanya mengandalkan satu intervensi [8]. Kondisi ini menuntut sekolah untuk bergerak dari pendekatan larangan akses menuju pengembangan literasi digital kritis yang membantu siswa mengevaluasi sumber, mengenali manipulasi emosional, memverifikasi informasi, dan mempertahankan dialog dalam situasi perbedaan.

Literatur pendidikan menunjukkan bahwa rasa memiliki, keterhubungan, dan iklim sekolah berfungsi sebagai faktor protektif. Stahl et al. menemukan bahwa strategi pencegahan di sekolah Australia sangat dipengaruhi kecukupan sumber daya, keterlibatan pemangku kepentingan, serta upaya membangun *belonging* dan *connection* [9]. Gereluk mengembangkan argumen *whole-school approach* yang menempatkan seluruh ekosistem sekolah sebagai bagian pencegahan radikalisasi kaum muda [10]. Duckworth mendorong pergeseran orientasi dari *policing* menuju *pedagogy* dengan menekankan relasi, dinamika kekuasaan, koneksi sosial, dan keterampilan kognitif-afektif [11]. Eldor et al. bahkan mengembangkan skala resiliensi terhadap radikalisasi di sekolah yang menyoroti kesetaraan, perhatian, saling menghormati, keamanan, dan keterhubungan [12]. Bukti tersebut menunjukkan bahwa pencegahan yang kuat lebih dekat pada penguatan ekosistem pendidikan daripada pengawasan semata.

Dalam praktik pendidikan Indonesia, pencegahan radikalisme sering ditempatkan pada pendidikan agama, pendidikan Pancasila dan kewarganegaraan, moderasi beragama, atau kegiatan pembinaan karakter. Pendekatan ini memiliki landasan penting. Kustati et al. menunjukkan keterkaitan wawasan kebangsaan dan moderasi beragama dengan perilaku radikal siswa sekolah menengah [16]. Muslih et al. memperlihatkan bagaimana guru di Indonesia dan Malaysia memahami dan menyebarluaskan moderasi beragama melalui pendidikan dasar [17]. Afwadzi et al. menunjukkan bahwa penerimaan terhadap teks agama juga terkait dengan konstruksi moderasi pada mahasiswa [24]. Namun, kajian tersebut belum menjawab secara khusus bagaimana fungsi manajemen kesiswaan mengubah prinsip pencegahan menjadi prosedur organisasi yang berkelanjutan.

Manajemen kesiswaan memiliki ruang intervensi yang luas karena menghubungkan kebijakan sekolah dengan pengalaman sehari-hari peserta didik. Fungsi ini mencakup pembinaan siswa, layanan bimbingan dan konseling, tata tertib, organisasi siswa, kegiatan ekstrakurikuler, pengembangan kepemimpinan, penanganan konflik, komunikasi dengan keluarga, dan perlindungan kesejahteraan peserta didik. Jika fungsi tersebut berjalan secara terpisah, sekolah mungkin memiliki banyak kegiatan tetapi tidak memiliki sistem pencegahan. Sebaliknya, integrasi antarfungsi memungkinkan sekolah membaca risiko lebih awal, menyediakan ruang dialog, membangun dukungan psikososial, dan menghubungkan siswa dengan bantuan yang sesuai. Pendekatan berbasis komunitas pada remaja juga menunjukkan bahwa pencegahan radikalisasi daring memerlukan lingkungan sosial yang aktif, bukan hanya pesan normatif [18].

Kesenjangan penelitian muncul pada tiga aspek. Pertama, sebagian besar studi menempatkan siswa, pembelajaran, atau program tertentu sebagai unit analisis, sedangkan kebijakan manajemen kesiswaan sebagai sistem organisasi belum banyak dievaluasi secara utuh. Kedua, studi pencegahan di sekolah sering menekankan *outcome* tanpa menilai secara bersamaan konteks kebutuhan, kesiapan sumber daya, kualitas proses, dan produk kebijakan. Ketiga, dinamika digital Generasi Z belum selalu terhubung dengan mekanisme organisasi seperti SOP, koordinasi guru dan BK, pendampingan organisasi siswa, kemitraan orang tua, serta sistem rujukan. Padahal studi mengenai ketahanan terhadap kebencian di kelas menekankan pentingnya pelatihan pendidik dan pengembangan faktor protektif [13], sedangkan kajian keluarga menunjukkan bahwa anggota keluarga memiliki peran kunci tetapi menghadapi hambatan institusional dalam intervensi [14].

Untuk menjawab kesenjangan tersebut, penelitian ini menggunakan model evaluasi Context, Input, Process, Product (CIPP). Model ini relevan karena memungkinkan penilaian program secara berlapis, mulai dari kesesuaian kebutuhan hingga kualitas hasil. Penggunaan CIPP pada evaluasi pendidikan di Indonesia telah menunjukkan kemampuannya mengidentifikasi ketidakseimbangan antara konteks, input, proses, dan produk [27]-[29]. Kebaruan penelitian ini terletak pada penggabungan evaluasi CIPP dengan konsep resiliensi preventif manajemen kesiswaan. Konsep tersebut didefinisikan sebagai kapasitas sistemik sekolah untuk mengenali risiko, memperkuat faktor protektif, memberikan respons proporsional terhadap tanda awal, membangun literasi kritis, dan mempertahankan lingkungan sekolah yang inklusif tanpa melakukan stigmatisasi.

Penelitian bertujuan mengevaluasi kebijakan manajemen kesiswaan dalam mencegah infiltrasi radikalisme digital pada Generasi Z di sekolah menengah dan merumuskan implikasi kebijakan bagi pendidikan berkelanjutan. Pertanyaan penelitian mencakup empat fokus: bagaimana konteks risiko dipahami sekolah; sejauh mana input kebijakan dan sumber daya tersedia; bagaimana proses pencegahan dijalankan; dan bagaimana produk kebijakan tercermin pada toleransi, wawasan kebangsaan, literasi digital, kepercayaan terhadap layanan sekolah, serta kapasitas deteksi dini. Melalui fokus tersebut, penelitian tidak hanya menilai apakah program tersedia, tetapi juga apakah program telah terhubung menjadi sistem organisasi yang dapat bertahan melampaui inisiatif individual.

2. METODE PENELITIAN

2.1 Desain dan Model Evaluasi

Penelitian menggunakan pendekatan *mixed methods* evaluatif dengan kerangka CIPP. Komponen *context* digunakan untuk memetakan tingkat kebutuhan dan bentuk risiko yang dipersepsikan sekolah. Komponen *input* menilai kebijakan tertulis, kompetensi personel, layanan bimbingan dan konseling, literasi digital, sarana pendukung, pelatihan, dan kemitraan keluarga. Komponen *process* menilai implementasi pembinaan, sosialisasi, deteksi dini, koordinasi, pendampingan organisasi siswa, dan penguatan perilaku digital yang aman. Komponen *product* menilai hasil yang tampak pada toleransi, wawasan kebangsaan, kemampuan menyaring informasi, penurunan perilaku eksklusif, serta kepercayaan pada layanan sekolah. Pemilihan CIPP didukung oleh praktik evaluasi pendidikan yang mampu menemukan area program yang kuat dan komponen yang perlu diperbaiki [27]-[29].

Desain *mixed methods* digunakan karena indeks evaluasi tidak cukup untuk menjelaskan mengapa suatu komponen mencapai kategori tertentu. Data kuantitatif memberikan pola ketercapaian, sedangkan wawancara, observasi, dan dokumen digunakan untuk menjelaskan mekanisme dan variasi implementasi. Integrasi dilakukan pada tahap interpretasi dengan cara membandingkan skor, bukti dokumen, pengalaman pelaksana, dan pengalaman siswa. Strategi ini membantu membedakan kebijakan yang hanya tertulis dari praktik yang benar-benar berjalan.

2.2 Lokasi, Partisipan, dan Teknik Pemilihan

Penelitian melibatkan 12 sekolah menengah yang terdiri atas empat SMP, empat SMA, dan empat SMK. Sekolah dipilih secara purposif untuk memperoleh variasi jenjang dan karakter tata kelola kesiswaan. Partisipan berjumlah 300 orang, terdiri atas 12 kepala sekolah, 12 wakil kepala sekolah bidang kesiswaan, 12 guru bimbingan dan konseling, 12 guru PPKn/PAI, 12 perwakilan orang tua, dan 240 siswa. Pemilihan informan dewasa mempertimbangkan keterlibatan langsung dalam kebijakan atau pembinaan siswa. Siswa dipilih untuk memberikan informasi mengenai pengalaman terhadap layanan, iklim sekolah, paparan digital, dan akses bantuan. Identitas agama, pilihan politik, serta tingkat kesalehan tidak digunakan sebagai dasar kategorisasi risiko.

Tabel 1. Komposisi partisipan penelitian

Kelompok Partisipan	Jumlah	Fungsi Data
Kepala sekolah	12	Kebijakan dan tata kelola
Wakil kepala sekolah bidang kesiswaan	12	Implementasi kebijakan kesiswaan
Guru bimbingan dan konseling	12	Deteksi dini dan dukungan psikososial
Guru PPKn/PAI	12	Pembelajaran nilai, kebangsaan, dan moderasi
Perwakilan orang tua	12	Kontinuitas pembinaan sekolah-keluarga
Siswa	240	Pengalaman layanan, iklim, dan paparan digital
Total	300	-

2.3 Instrumen dan Validasi

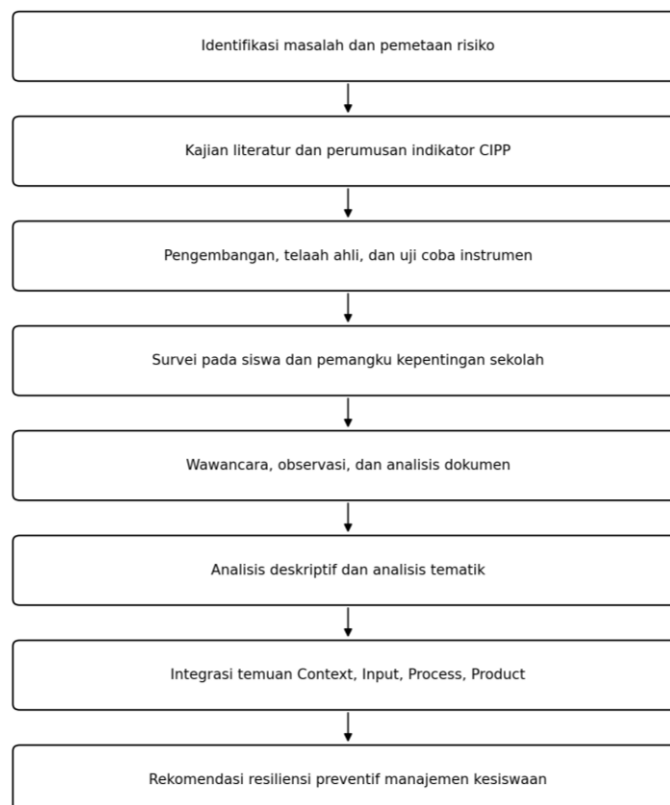
Instrumen utama berupa angket evaluasi 35 butir dengan skala Likert lima tingkat yang disusun berdasarkan empat dimensi CIPP. Indikator *context* mencakup persepsi kebutuhan dan pemahaman risiko. Indikator *input* mencakup kebijakan, kompetensi personel, pelatihan,

layanan BK, literasi digital, dan kemitraan orang tua. Indikator process mencakup sosialisasi, pembinaan karakter, pemantauan perilaku digital, deteksi dini, koordinasi, dan kegiatan siswa. Indikator product mencakup toleransi, wawasan kebangsaan, kemampuan memilah informasi, perilaku eksklusif, serta kepercayaan terhadap layanan. Instrumen dilengkapi pedoman wawancara semi-terstruktur, lembar observasi, dan pedoman analisis dokumen.

Validasi isi dilakukan melalui telaah ahli bidang manajemen pendidikan, bimbingan dan konseling, pendidikan kewargaan, dan literasi digital. Telaah difokuskan pada relevansi indikator, kejelasan bahasa, sensitivitas etik, serta potensi pertanyaan mengarahkan responden pada stereotip tertentu. Pertanyaan yang berpotensi menilai radikalisme dari identitas keagamaan atau perbedaan politik dikeluarkan. Pada pengumpulan data kualitatif, pertanyaan diarahkan pada kejadian konkret, prosedur pengambilan keputusan, bentuk dukungan, pola koordinasi, dan respons terhadap konten bermasalah.

2.4 Prosedur Pengumpulan Data

Pengumpulan data dilakukan secara bertahap. Tahap pertama memetakan dokumen kebijakan dan program kesiswaan. Tahap kedua menyebarkan angket kepada siswa dan pemangku kepentingan sekolah. Tahap ketiga melakukan wawancara untuk memperdalam temuan yang belum dapat dijelaskan oleh skor. Tahap keempat melakukan observasi terhadap kegiatan pembinaan, layanan BK, organisasi siswa, serta praktik komunikasi sekolah. Dokumen yang ditelaah meliputi tata tertib, program kerja kesiswaan, program BK, program organisasi siswa, panduan literasi digital, laporan kegiatan, dan dokumen komunikasi dengan keluarga. Alur penelitian ditampilkan pada Gambar 1.



Gambar 1. Diagram alur penelitian

2.5 Analisis Data dan Etika Penelitian

Data kuantitatif dianalisis menggunakan statistik deskriptif berupa rerata, persentase, dan indeks evaluasi. Indeks 85 sampai 100 ditafsirkan sangat baik, 70 sampai 84 baik, 55 sampai 69 cukup, dan nilai di bawah 55 kurang. Data kualitatif dianalisis secara tematik melalui familiarisasi, pengodean, pengembangan tema, pemeriksaan tema, penamaan tema, dan penyusunan narasi. Prinsip *reflexive thematic analysis* digunakan untuk menjaga hubungan yang jelas antara data, proses interpretasi, dan tema [30]. Praktik analisis juga mempertimbangkan contoh operasional pengembangan tema yang sistematis [31]. Keabsahan data diperkuat melalui triangulasi sumber, triangulasi teknik, pemeriksaan kasus yang tidak sesuai dengan pola umum, dan *audit trail*.

Penelitian memperlakukan isu radikalisasi sebagai topik sensitif. Partisipasi bersifat sukarela, identitas partisipan dianonimkan, dan siswa tidak diberi label berdasarkan keyakinan atau ekspresi identitas. Data digital pribadi tidak diakses. Ketika partisipan mendiskusikan pengalaman paparan konten bermasalah, penelitian berfokus pada pola pengalaman dan respons institusi. Prinsip ini penting agar fungsi pencegahan tidak berubah menjadi mekanisme stigmatisasi, terutama karena literatur menunjukkan bahwa faktor psikologis, sosial, dan lingkungan berinteraksi secara kompleks [3]-[5], [25], [26].

3. HASIL DAN PEMBAHASAN

3.1 Gambaran Umum Hasil Evaluasi CIPP

Hasil evaluasi menunjukkan indeks total kebijakan manajemen kesiswaan sebesar 74,1 dan berada pada kategori baik. Meskipun demikian, variasi antarkomponen menunjukkan ketidakseimbangan yang perlu dicermati. Context memperoleh indeks tertinggi sebesar 81,7, diikuti input sebesar 74,2, product sebesar 72,1, dan process sebesar 68,5. Pola tersebut menunjukkan bahwa sekolah relatif mampu mengenali urgensi masalah, tetapi kapasitas untuk menerjemahkan kesadaran tersebut menjadi proses operasional belum sekuat pemahaman konteks.

Tabel 2. Indeks evaluasi kebijakan berdasarkan model CIPP

Komponen	Indeks	Kategori	Makna Utama
Context	81,7	Baik	Kesadaran risiko dan urgensi relatif kuat
Input	74,2	Baik	Sumber daya tersedia tetapi belum merata
Process	68,5	Cukup	Implementasi dan koordinasi belum konsisten
Product	72,1	Baik	Dampak positif ada, tetapi belum optimal
Rata-rata	74,1	Baik	Kebijakan membutuhkan penguatan proses

Sebanyak 63,8% siswa menyatakan pernah menjumpai konten digital yang memuat ujaran kebencian, eksklusivisme, penghinaan terhadap kelompok tertentu, atau delegitimasi kelompok lain. Persentase ini tidak diartikan sebagai tingkat radikalisasi siswa, tetapi sebagai indikator bahwa lingkungan digital telah menjadi ruang paparan yang relevan bagi kebijakan sekolah. Temuan tersebut memperkuat alasan memasukkan literasi digital dan mekanisme bantuan ke dalam manajemen kesiswaan.

3.2 Context Kesadaran Risiko Lebih Kuat daripada Pemetaan Operasional

Dimensi context memperlihatkan bahwa pimpinan sekolah, guru BK, dan guru telah memahami bahwa paparan ide ekstrem tidak selalu muncul melalui aktivitas tatap muka. Informan mengidentifikasi media sosial, grup percakapan, video singkat, dan komunitas

daring sebagai ruang yang dapat membawa konten kebencian, polarisasi, atau legitimasi kekerasan. Sekolah juga menilai penguatan karakter, toleransi, wawasan kebangsaan, dan literasi digital sebagai kebutuhan penting. Namun, pemetaan risiko cenderung bersifat umum. Sebagian sekolah belum memiliki indikator operasional yang membedakan konflik biasa, ekspresi pendapat yang keras, perundungan, ujaran kebencian, dan tanda yang memerlukan asesmen lebih lanjut.

Kondisi tersebut menunjukkan bahwa kekuatan context terutama berada pada kesadaran, belum sepenuhnya pada ketepatan diagnosis organisasi. Secara praktis, sekolah lebih mudah menyatakan bahwa radikalisme digital merupakan ancaman dibandingkan menentukan kapan sebuah perubahan perilaku perlu ditangani melalui dialog kelas, konseling, komunikasi keluarga, atau rujukan profesional. Temuan ini menjadi dasar untuk membaca mengapa komponen process memperoleh nilai lebih rendah.

3.3 Input Ketersediaan Kebijakan Belum Diikuti Kapasitas Khusus

Tabel 3. Hasil evaluasi dimensi input

Indikator Input	Indeks	Kategori
Ketersediaan dokumen kebijakan	78,6	Baik
Kompetensi guru/pembina	70,1	Baik
Pelatihan pencegahan radikalisme	61,4	Cukup
Dukungan layanan BK	73,5	Baik
Integrasi literasi digital	67,2	Cukup
Kemitraan dengan orang tua	70,0	Baik

Ketersediaan dokumen kebijakan memperoleh indeks tertinggi pada dimensi input. Sekolah telah memiliki tata tertib, program pembinaan, layanan BK, dan agenda karakter. Akan tetapi, telaah dokumen menunjukkan bahwa sebagian besar instrumen masih menggunakan rumusan umum tentang disiplin, karakter, kerukunan, atau penggunaan media sosial. Prosedur spesifik tentang pelaporan, asesmen awal, komunikasi lintas fungsi, perlindungan privasi, dan rujukan belum tersedia secara merata. Dengan kata lain, keberadaan dokumen belum identik dengan kesiapan sistem.

Pelatihan pencegahan radikalisme memperoleh indeks 61,4 dan integrasi literasi digital 67,2, keduanya berada pada kategori cukup. Guru BK dan pembina siswa menguasai fungsi dasar konseling dan pembinaan, tetapi belum seluruhnya mendapatkan penguatan mengenai propaganda digital, mekanisme manipulasi konten, bias algoritmik, atau strategi menghadapi percakapan yang sensitif. Kesenjangan ini penting karena kemampuan teknis tanpa kemampuan dialog berpotensi mendorong sekolah memilih tindakan represif, sedangkan kemampuan dialog tanpa pemahaman digital dapat membuat intervensi terlambat.

3.4 Process Titik Lemah pada Deteksi Dini dan Koordinasi

Tabel 4. Hasil evaluasi dimensi process

Indikator Process	Indeks	Kategori
Sosialisasi kebijakan kepada siswa	75,8	Baik
Implementasi pembinaan karakter	77,1	Baik
Pemantauan perilaku digital siswa	58,3	Cukup
Mekanisme deteksi dini	60,5	Cukup
Koordinasi guru-BK-orang tua	66,2	Cukup
Penguatan organisasi dan ekstrakurikuler	73,9	Baik

Kegiatan yang bersifat rutin dan terjadwal menunjukkan capaian lebih baik. Pembinaan karakter memperoleh indeks 77,1 dan sosialisasi kebijakan 75,8. Sekolah memiliki pengalaman dalam melaksanakan upacara, kegiatan keagamaan, pembinaan organisasi, peringatan kebangsaan, serta pengarahan penggunaan media. Sebaliknya, tugas yang membutuhkan respons lintas unit menunjukkan capaian lebih rendah. Pemantauan perilaku digital memperoleh 58,3, mekanisme deteksi dini 60,5, dan koordinasi guru-BK-orang tua 66,2.

Temuan kualitatif menjelaskan bahwa sekolah belum selalu memiliki satu alur yang disepakati ketika siswa menyebarkan konten bermasalah atau menunjukkan perubahan perilaku yang mengkhawatirkan. Pada beberapa kasus, wali kelas menghubungi orang tua terlebih dahulu; pada kasus lain, masalah langsung diserahkan kepada guru BK atau wakil kepala sekolah. Variasi tidak selalu buruk karena respons perlu kontekstual, tetapi tanpa prinsip dan batas kewenangan yang jelas, kualitas penanganan sangat bergantung pada individu yang pertama kali menerima informasi. Kondisi ini menurunkan konsistensi dan dapat menimbulkan risiko pelabelan.

Penguatan organisasi dan ekstrakurikuler mencapai 73,9. OSIS, pramuka, kegiatan keagamaan, dan organisasi minat menyediakan ruang interaksi yang positif. Namun, pendampingan lebih banyak berorientasi pada pelaksanaan kegiatan daripada pengembangan kapasitas dialog, resolusi konflik, verifikasi informasi, dan kepemimpinan inklusif. Potensi organisasi siswa sebagai ruang resiliensi masih dapat diperluas.

3.5 Product Dampak Positif Belum Diikuti Kepercayaan Layanan yang Kuat

Tabel 5. Hasil evaluasi dimensi product

Indikator Product	Indeks	Kategori
Penguatan sikap toleran siswa	76,8	Baik
Kesadaran kebangsaan	78,2	Baik
Kemampuan memilah informasi digital	69,4	Cukup
Penurunan perilaku eksklusif	70,6	Baik
Kepercayaan siswa pada layanan sekolah	65,9	Cukup

Indikator product menunjukkan hasil yang relatif baik pada kesadaran kebangsaan dan toleransi. Akan tetapi, kemampuan memilah informasi digital sebesar 69,4 masih berada pada kategori cukup. Kepercayaan terhadap layanan sekolah memperoleh nilai terendah, yaitu 65,9. Data wawancara siswa menunjukkan bahwa sebagian siswa lebih nyaman membicarakan konten sensitif dengan teman dibandingkan guru karena khawatir dinilai atau dianggap bermasalah. Temuan ini penting karena deteksi dini yang mengandalkan pelaporan membutuhkan hubungan yang aman dan tidak menghakimi.

Hasil tersebut memperlihatkan bahwa output kebijakan tidak hanya ditentukan oleh frekuensi program. Sekolah dapat menjalankan banyak kegiatan karakter, tetapi kemampuan siswa untuk meminta bantuan, memverifikasi informasi, dan berdiskusi tentang konten kontroversial memerlukan kualitas relasi yang berbeda. Oleh sebab itu, kepercayaan terhadap layanan perlu ditempatkan sebagai indikator utama resiliensi preventif.

3.6 Integrasi Temuan Kualitatif

Tabel 6. Tema kualitatif dan bukti integratif

Tema	Bukti Utama	Implikasi
Kesadaran risiko lebih cepat daripada kesiapan sistem	Context tinggi, process lebih rendah	Perlu SOP dan pembagian peran yang operasional
Pencegahan masih dominan normatif	Ceramah dan sosialisasi lebih kuat daripada literasi kritis	Perlu pedagogi kasus dan dialog

Guru BK menjadi simpul penting	BK sering menjadi tujuan rujukan pertama	Perlu pelatihan, jejaring rujukan, dan dukungan lintas unit
Kepercayaan siswa menentukan deteksi dini	Kepercayaan layanan hanya 65,9	Perlu kanal bantuan aman dan tidak stigmatis
Keluarga memperluas kapasitas preventif	Paparan digital banyak terjadi di luar sekolah	Perlu literasi orang tua dan protokol komunikasi

Lima tema tersebut memperlihatkan satu pola organisasi. Sekolah tidak kekurangan pesan normatif tentang toleransi dan kebangsaan, tetapi membutuhkan mekanisme yang menghubungkan pesan dengan layanan, relasi, dan keputusan. Resiliensi preventif muncul ketika sekolah mampu menyatukan pembinaan, literasi digital, dukungan psikososial, dan kemitraan keluarga dalam satu sistem yang dapat diakses siswa.

3.7 Pembahasan dan Perbandingan Penelitian Terdahulu

Pertama, kesenjangan antara context sebesar 81,7 dan process sebesar 68,5 memperlihatkan bahwa kesadaran kebijakan tidak otomatis menghasilkan kapasitas implementasi. Temuan ini sejalan dengan Stahl et al. yang menekankan kebutuhan sumber daya dan koordinasi pemangku kepentingan dalam pencegahan di sekolah [9]. Kesamaan tersebut terletak pada posisi sumber daya dan koordinasi sebagai prasyarat, tetapi penelitian ini memperluasnya melalui bukti CIPP bahwa kesenjangan dapat diidentifikasi secara spesifik antara pengetahuan risiko dan proses operasional. Temuan juga mendukung Gereluk yang mengusulkan *whole-school approach* [10]. Perbedaannya, penelitian ini menempatkan manajemen kesiswaan sebagai simpul organisasi yang menghubungkan kepala sekolah, BK, wali kelas, kegiatan siswa, dan keluarga.

Kedua, hasil mengenai perlunya pergeseran dari ceramah normatif menuju dialog dan literasi kritis konsisten dengan Duckworth [11]. Meta-analisis kualitatif tersebut menekankan pergeseran dari *policing* menuju *pedagogy*, termasuk perhatian pada dinamika kekuasaan, koneksi, dan kompetensi kognitif-afektif. Penelitian ini mendukung arah tersebut melalui temuan bahwa kepercayaan layanan hanya mencapai 65,9. Jika pencegahan dipersepsikan sebagai pengawasan, siswa berpotensi menyembunyikan pengalaman paparan. Dengan demikian, kualitas relasi bukan unsur tambahan, tetapi mekanisme deteksi dini.

Ketiga, posisi rasa aman dan keterhubungan mendukung temuan Eldor et al. [12]. Skala resiliensi sekolah yang mereka kembangkan memuat kesetaraan, perhatian, saling menghormati, keamanan, dan *connectedness*. Penelitian ini tidak mengukur konstruk yang sama, tetapi menemukan bahwa kepercayaan pada layanan dan koordinasi berfungsi sebagai prasyarat agar faktor protektif dapat diaktifkan. Hasil ini juga beririsan dengan Lucas-Molina et al. yang menunjukkan bahwa *school connectedness* pada remaja berkaitan positif dengan kesejahteraan dan harga diri serta berkaitan negatif dengan berbagai indikator penyesuaian psikologis [20]. Perbandingan ini menjelaskan mengapa manajemen kesiswaan perlu bekerja lintas konteks dan memperkuat keterhubungan siswa dengan teman sebaya, guru, dan sekolah, bukan hanya melalui satu aktor pendidikan.

Keempat, kelemahan pada pelatihan personel mendukung studi Sabic-El-Rayess et al. [13]. Program Reimagine Resilience menunjukkan bahwa pelatihan dapat mengubah sikap tenaga pendidikan dan meningkatkan pemahaman tentang faktor risiko serta protektif. Pada penelitian ini, indeks pelatihan khusus hanya 61,4. Artinya, sekolah dapat memiliki tenaga yang berkomitmen tetapi belum memiliki kapasitas khusus untuk membahas propaganda, kebencian, atau ekstremisme dengan pendekatan pendidikan yang aman. Perbedaannya, penelitian ini juga menunjukkan bahwa pelatihan harus diikuti SOP dan jejaring rujukan agar kompetensi individual berubah menjadi kapasitas kelembagaan.

Kelima, temuan kemitraan keluarga mendukung telaah Sporer dan Buxton [14] yang menempatkan anggota keluarga sebagai aktor penting dalam pencegahan, sekaligus

menunjukkan adanya hambatan keluarga dan institusi. Hasil penelitian ini memperlihatkan bahwa komunikasi sekolah-orang tua memperoleh 70,0 pada input tetapi hanya 66,2 pada koordinasi proses. Perbedaan dua nilai tersebut mengindikasikan bahwa kemitraan yang diakui dalam kebijakan belum selalu aktif pada situasi nyata. Implikasinya, sekolah memerlukan prosedur komunikasi yang tidak sekadar menghubungi orang tua ketika pelanggaran terjadi, tetapi juga menyediakan pendidikan keluarga tentang risiko digital dan cara mencari bantuan.

Keenam, hasil mengenai literasi digital mendukung Lamphere-Englund et al. [7] yang mengembangkan kerangka *Building Resilience Against Violent Extremism Digitally* (BRAVED) untuk menjelaskan variasi resiliensi terhadap ekstremisme kekerasan pada ruang digital dan gim. Penelitian ini menambahkan dimensi kelembagaan karena integrasi literasi digital baru mencapai 67,2 dan kemampuan memilah informasi 69,4. Dalam konteks Indonesia, Syamsurrijal et al. menunjukkan bahwa literasi media sosial memiliki posisi penting dalam strategi kontra-radikalisasi dan kontra-terorisme di ruang digital [22]. Bukti mutakhir dari Allchorn dan Orofino juga menunjukkan bahwa platform yang berdekatan dengan ekosistem gim dapat menyediakan infrastruktur komunitas dan rekrutmen bagi aktor ekstremis sehingga membutuhkan literasi digital kritis serta koordinasi antara platform, praktisi, dan pemangku kepentingan [21]. Kesamaan ketiga studi tersebut memperkuat argumen bahwa literasi digital tidak boleh ditempatkan sebagai tugas mata pelajaran informatika saja.

Ketujuh, temuan tentang konten kebencian dan kebutuhan iklim inklusif mendapat dukungan dari Wachs et al. [19]. Evaluasi program HateLess menunjukkan peningkatan empati, efikasi diri, dan kemampuan remaja melakukan *counter-speech* setelah intervensi pencegahan. Studi Bellido Cáceres et al. yang terbit pada 4 Agustus 2025 juga menunjukkan hubungan erat antara pengalaman menyaksikan atau mengalami *hate speech* secara daring dan luring dengan kemungkinan siswa sekolah menengah melakukan *hate speech* [23]. Penelitian ini memperluas kedua studi dengan menunjukkan bahwa program anti-kebencian perlu dihubungkan dengan sistem pelaporan, BK, dan komunikasi keluarga. Dengan kata lain, intervensi kelas perlu memiliki jalur organisasi ketika siswa menghadapi kasus di luar kelas.

Kedelapan, temuan mengenai organisasi siswa dan pembelajaran partisipatif sejalan dengan Aryani et al. [15]. Studi pada sekolah Islam tingkat menengah pertama di Indonesia dan Bangladesh menunjukkan bahwa *student-centered learning* dapat mendorong berpikir kritis, inklusi, dan partisipasi, meskipun dibatasi ketergantungan pada metode konvensional dan kekurangan pelatihan guru. Hasil penelitian ini memberikan penjelasan yang serupa pada level manajemen. Ekstrakurikuler dan organisasi siswa sudah berjalan baik, tetapi belum sepenuhnya digunakan untuk latihan dialog, resolusi konflik, kepemimpinan inklusif, dan verifikasi informasi. Potensi preventif muncul ketika siswa diberi peran aktif, bukan hanya menjadi penerima sosialisasi.

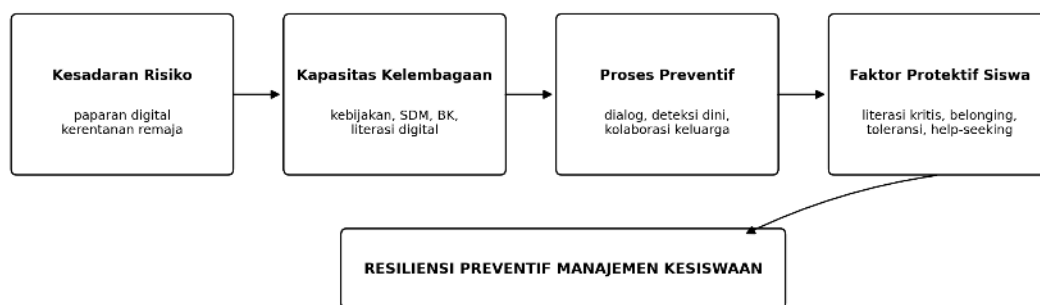
Kesembilan, hasil pada wawasan kebangsaan dan toleransi mendukung konteks Indonesia yang dilaporkan Kustati et al. [16]. Namun, penelitian ini tidak menyimpulkan bahwa wawasan kebangsaan secara otomatis menghilangkan risiko. Nilai kebangsaan perlu dioperasionalkan melalui relasi yang adil, ruang diskusi, dan praktik demokratis di sekolah. Temuan Muslih et al. [17] dan Afwadzi et al. [24] juga menunjukkan pentingnya moderasi, tetapi penelitian ini menambahkan bahwa moderasi perlu terhubung dengan tata kelola kesiswaan agar tidak berhenti sebagai materi pembelajaran. Ini merupakan perbedaan utama antara pendekatan kurikuler dan pendekatan kelembagaan.

Kesepuluh, hasil mengenai paparan digital dapat dipahami melalui studi Schulze et al. [6]. Anonimitas, visibilitas, dan kolektivitas pada platform memiliki potensi berbeda dalam mendukung dinamika radikalisasi. Hasil penelitian ini menunjukkan bahwa sekolah belum perlu mengawasi setiap aktivitas digital siswa, tetapi harus memahami karakter platform untuk mengajarkan strategi respons yang relevan. Pendekatan ini juga lebih konsisten dengan

temuan Mayer et al. dan Horgan et al. [1], [2] yang menempatkan pencegahan dalam kerangka keselamatan, dukungan, dan peran profesional sekolah, bukan sekadar kontrol konten.

Kesebelas, temuan bahwa radikalisasi tidak dapat dipetakan melalui satu ciri siswa konsisten dengan Schröder et al. [3], Rottweiler et al. [4], dan Cherney et al. [5]. Ketiganya menunjukkan variasi jalur dan interaksi antara individu dengan lingkungan. Penelitian ini menerjemahkan implikasi tersebut ke dalam kebijakan sekolah. Deteksi dini sebaiknya menggunakan penilaian kontekstual berbasis perubahan perilaku dan keselamatan, bukan daftar karakter identitas. Pendekatan ini penting untuk mencegah *false positive* yang dapat merusak kepercayaan siswa.

Keduabelas, penelitian ini mendukung sintesis Amit dan Kafy [8] bahwa strategi pencegahan perlu multikomponen. Namun, kontribusi baru penelitian terletak pada konsep resiliensi preventif manajemen kesiswaan sebagai kapasitas organisasi. Konsep ini menghubungkan empat lapisan: kesadaran risiko, kapasitas kelembagaan, proses preventif, dan faktor protektif siswa. Gambar 2 menunjukkan hubungan konseptual tersebut.



Gambar 2. Model konseptual resiliensi preventif manajemen kesiswaan

3.8 Implikasi bagi Pendidikan Berkelanjutan

Pada level kebijakan, sekolah perlu mengintegrasikan pencegahan radikalisme digital ke dalam manajemen kesiswaan tanpa membuat kebijakan yang menstigmatisasi identitas. SOP perlu menjelaskan kanal laporan, asesmen awal, pembagian peran, komunikasi keluarga, perlindungan kerahasiaan, dan kriteria rujukan. Horgan et al. menunjukkan pentingnya peran profesional sekolah dalam memahami dan mencegah ekstremisme [2]. Dengan prosedur yang jelas, sekolah dapat menjaga proporsionalitas respons dan mengurangi ketergantungan pada keputusan individual.

Pada level kurikulum, literasi digital kritis perlu menjadi kompetensi lintas mata pelajaran. Temuan Allchorn dan Orofino, Syamsurrijal et al., serta Bellido Cáceres et al. [21]-[23] menunjukkan bahwa pemahaman terhadap ruang digital, penguatan literasi media, dan kemampuan menghadapi ujaran kebencian merupakan bagian penting dari pencegahan. PPKn, pendidikan agama, bahasa, informatika, dan kegiatan proyek dapat berbagi tujuan yang sama: verifikasi sumber, analisis *framing*, pengenalan dehumanisasi, dialog berbasis bukti, dan tanggung jawab komunikasi.

Pada level pedagogi, sekolah perlu memperbanyak diskusi kasus dan *student voice*. Aryani et al. menunjukkan nilai *student-centered learning* bagi berpikir kritis dan inklusi [15], sedangkan Duckworth menekankan pendekatan pedagogis daripada *policing* [11]. Guru dapat menggunakan kasus yang telah dianonimkan untuk melatih siswa membedakan kritik, intoleransi, ujaran kebencian, dan ajakan kekerasan. Pedagogi semacam ini membangun kapasitas respons, bukan sekadar kepatuhan.

Pada level dukungan psikososial, guru BK perlu ditempatkan sebagai bagian dari tim preventif, bukan sebagai unit hukuman. Resiliensi sekolah menurut Eldor et al. berhubungan dengan rasa aman dan keterhubungan [12]. Kepercayaan layanan yang masih berada pada

kategori cukup menunjukkan bahwa siswa memerlukan kanal bantuan yang ramah, privat, dan tidak menghakimi. Penanganan sebaiknya berorientasi pada keselamatan, kesejahteraan, dan pemulihan hubungan.

Pada level kemitraan, keluarga perlu mendapatkan literasi yang sepadan dengan siswa. Sporer dan Buxton menunjukkan bahwa keluarga memiliki posisi penting tetapi sering menghadapi hambatan dalam mengenali dan merespons radikalisasi [14]. Sekolah dapat menyelenggarakan forum singkat mengenai pola manipulasi konten, komunikasi dengan remaja, tanda perubahan perilaku yang memerlukan dukungan, dan jalur konsultasi. Pendekatan ini lebih berkelanjutan daripada pengawasan invasif terhadap perangkat siswa.

Dalam perspektif pendidikan berkelanjutan, resiliensi preventif memiliki dua fungsi. Pertama, menjaga lingkungan belajar yang aman dan inklusif agar peserta didik dapat berkembang tanpa kekerasan dan diskriminasi. Kedua, membangun kompetensi jangka panjang berupa literasi kritis, keterampilan dialog, empati, partisipasi demokratis, serta kemampuan mencari bantuan. Karena itu, keberhasilan kebijakan tidak hanya diukur dari tidak adanya kasus, tetapi juga dari kemampuan sekolah mempertahankan budaya yang memungkinkan perbedaan diselesaikan secara aman.

3.9 Keterbatasan Penelitian

Penelitian memiliki beberapa keterbatasan. Pertama, desain evaluatif potong lintang tidak dapat memastikan perubahan resiliensi siswa dalam jangka panjang. Kedua, pengukuran paparan digital mengandalkan laporan responden sehingga rentan terhadap bias ingatan dan keinginan memberikan jawaban sosial yang dapat diterima. Ketiga, penelitian tidak mengakses riwayat media sosial pribadi karena alasan etik dan privasi, sehingga perilaku digital hanya dipahami melalui pengalaman yang dilaporkan dan bukti kebijakan sekolah. Keempat, variasi karakter sekolah dapat memengaruhi hasil dan membatasi generalisasi pada semua sekolah menengah. Kelima, model CIPP menilai mutu program tetapi tidak membuktikan hubungan kausal antara setiap komponen dengan perubahan perilaku siswa. Keenam, konsep resiliensi preventif manajemen kesiswaan masih memerlukan validasi konstruk pada sampel yang lebih besar.

3.10 Agenda Penelitian Lanjutan

Penelitian berikutnya perlu menguji konsep resiliensi preventif melalui desain longitudinal dan multilevel. Level siswa dapat mencakup literasi kritis, belonging, toleransi, help-seeking, dan pengalaman paparan digital, sedangkan level sekolah mencakup kebijakan, kapasitas BK, iklim inklusif, kualitas koordinasi, dan keterlibatan keluarga. Pengembangan instrumen khusus dapat mengikuti tahap konseptualisasi, pembentukan butir, telaah ahli, exploratory factor analysis, confirmatory factor analysis, serta pengujian validitas konvergen dan diskriminan. Studi eksperimental atau kuasi-eksperimental juga diperlukan untuk membandingkan efektivitas modul literasi digital kritis, program iklim kelas, pelatihan guru, dan intervensi keluarga. Fokus riset sebaiknya tetap menjaga batas etik agar pengukuran risiko tidak menghasilkan profil berbasis agama, etnis, atau preferensi politik.

4. KESIMPULAN

Evaluasi menunjukkan bahwa kebijakan manajemen kesiswaan telah memiliki fondasi pencegahan yang relatif baik, tetapi kapasitas implementasinya belum merata. Context mencapai 81,7, input 74,2, process 68,5, dan product 72,1. Kesenjangan terutama tampak pada pelatihan khusus, literasi digital, deteksi dini, koordinasi lintas fungsi, dan kepercayaan siswa terhadap layanan. Pencegahan karena itu tidak cukup melalui ceramah, larangan, atau pengawasan. Sekolah memerlukan resiliensi preventif manajemen kesiswaan yang mengintegrasikan kebijakan, dukungan psikososial, pedagogi dialogis, literasi digital kritis,

organisasi siswa, dan kemitraan keluarga. Kontribusi utama penelitian ialah menempatkan manajemen kesiswaan sebagai arsitektur preventif kelembagaan yang menjaga sekolah tetap aman, inklusif, dipercaya siswa, mampu mengelola perbedaan, serta merespons risiko digital secara proporsional tanpa stigmatisasi identitas.

5. DAFTAR PUSTAKA

- [1] M. J. Mayer, J. Horgan, T. I. Herrenkohl, and D. Osher, "Violent extremism in the U.S.: Causes and consequences for youth, families, schools, and communities," *Journal of School Psychology*, vol. 106, Art. no. 101345, 2024, doi: 10.1016/j.jsp.2024.101345.
- [2] J. Horgan, C. Lorig, R. Borum, C. S. Allely, and T. I. Herrenkohl, "Understanding and preventing violent extremism in school settings," *Journal of School Psychology*, vol. 106, Art. no. 101346, 2024, doi: 10.1016/j.jsp.2024.101346.
- [3] C. P. Schröder, J. Bruns, L. Lehmann, L.-R. Goede, T. Bliesener, and S. Tomczyk, "Radicalization in Adolescence: the Identification of Vulnerable Groups," *European Journal on Criminal Policy and Research*, vol. 28, pp. 177–201, 2022, doi: 10.1007/s10610-022-09505-x.
- [4] B. Rottweiler, P. Gill, and N. Bouhana, "Individual and Environmental Explanations for Violent Extremist Intentions: A German Nationally Representative Survey Study," *Justice Quarterly*, vol. 39, no. 4, pp. 825–846, 2022, doi: 10.1080/07418825.2020.1869807.
- [5] A. Cherney, I. E. Putra, V. S. Putera, F. Erikha, and M. F. Magrie, "The push and pull of radicalization and extremist disengagement: The application of criminological theory to Indonesian and Australian cases of radicalization," *Journal of Criminology*, vol. 54, no. 4, pp. 407–424, 2021, doi: 10.1177/26338076211034893.
- [6] H. Schulze, S. Greipl, J. Hohner, and D. Rieger, "Social Media and Radicalization: An Affordance Approach for Cross-Platform Comparison," *Medien & Kommunikationswissenschaft*, vol. 72, no. 2, pp. 187–212, 2024, doi: 10.5771/1615-634x-2024-2-187.
- [7] G. Lamphere-Englund, M. Wilson, J. White, C. Wallner, R. Kowert, N. Kaewbuadee, P. Regeni, and A. B. Newhouse, "Building resilience against violent extremism digitally: trialing a new gender-based approach among gamers," *Frontiers in Psychology*, vol. 16, Art. no. 1537492, Jul. 2025, doi: 10.3389/fpsyg.2025.1537492.
- [8] S. Amit and A.-A. Kafy, "A systematic literature review on preventing violent extremism," *Journal of Adolescence*, vol. 94, pp. 1068–1080, 2022, doi: 10.1002/jad.12095.
- [9] G. Stahl, M. Baak, S. Schulz, B. Adams, and A. Peterson, "Preventing violent extremism: Resourcing, stakeholder strategies and fostering belonging and connection in Australian schools," *British Educational Research Journal*, vol. 47, pp. 1177–1193, 2021, doi: 10.1002/berj.3720.
- [10] D. Gereluk, "A Whole-School Approach to Address Youth Radicalization," *Educational Theory*, vol. 73, no. 3, pp. 434–451, 2023, doi: 10.1111/edth.12581.
- [11] C. L. Duckworth, "The role of schools in preventing violent extremism: from policing to pedagogy," *Journal of Peace Education*, vol. 21, no. 3, pp. 382–401, 2024, doi: 10.1080/17400201.2024.2314307.
- [12] D. S. Eldor et al., "Resilience against radicalization and extremism in schools: Development of a psychometric scale," *Frontiers in Psychology*, vol. 13, Art. no. 980180, 2022, doi: 10.3389/fpsyg.2022.980180.
- [13] A. Sabic-El-Rayess, V. Joshi, and T. Hruschka, "Building resilience to hate in classrooms: Innovation in practice and pedagogy to prevent extremism and violence in U.S. schools," *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, vol. 51, no. 4, pp. 313–331, 2023, doi: 10.1080/10852352.2024.2305562.
- [14] K. Sporer and B. Buxton, "The role of family members in the prevention of violent extremism and terrorism: A scoping review of the literature," *Aggression and Violent Behavior*, vol. 78, Art. no. 101990, 2024, doi: 10.1016/j.avb.2024.101990.
- [15] S. A. Aryani et al., "Exploring Student-Centered Learning as a Tool to Prevent Radicalization in Islamic Junior Schools: A Case Study of Indonesia and Bangladesh," *Jurnal Pendidikan Agama Islam*, vol. 21, no. 2, pp. 329–345, 2024, doi: 10.14421/jpai.v21i2.10492.
- [16] M. Kustati et al., "The Effect of National Insight and Religious Moderation on Radical Behavior of Secondary School Students," *Education Research International*, vol. 2023, Art. no. 2919611, 2023, doi: 10.1155/2023/2919611.
- [17] Muslih, Muslim, R. Darmi, S. R. Ramlan, R. R. Abdullah, and M. A. Luthfan, "Religious Moderation in Primary Education: Experiences of Teachers in Indonesia and Malaysia," *Jurnal Pendidikan Agama Islam*, vol. 21, no. 2, pp. 477–491, 2024, doi: 10.14421/jpai.v21i2.10009.
- [18] T. B. Hapsari, V. Rhafidilla, and Muzayana, "Community-Based Preaching Model in Preventing Online Radicalization among Adolescents," *Ilmu Dakwah: Academic Journal for Homiletic Studies*, vol. 18, no. 1, pp. 73–96, 2024, doi: 10.15575/idajhs.v18i1.29426.
- [19] S. Wachs, N. Krause, M. F. Wright, and M. Gámez-Guadix, "Effects of the Prevention Program 'HateLess. Together against Hatred' on Adolescents' Empathy, Self-efficacy, and Countering Hate Speech," *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 52, no. 6, pp. 1115–1128, 2023, doi: 10.1007/s10964-023-01753-2.
- [20] B. Lucas-Molina, A. Pérez-Albéniz, A. Díez-Gómez, and E. Fonseca-Pedrero, "Insights into School Connectedness: Validation of a Scale in Spanish Adolescents and Relationship with Mental Health Indicators," *School Mental Health*, vol. 17, no. 2, pp. 495–505, Feb. 2025, doi: 10.1007/s12310-025-09743-4.
- [21] W. Allchorn and E. Orofino, "Policing extremism on gaming-adjacent platforms: awful but lawful?," *Frontiers in Psychology*, vol. 16, Art. no. 1537460, Jul. 2025, doi: 10.3389/fpsyg.2025.1537460.
- [22] M. Syamsurrijal, A. Nurmandi, H. Jubba, M. Hidayati, and B. Hariyanto, "De-radicalization through Social Media: Social Media Literacy in Countering Terrorism in Indonesia," *Wawasan: Jurnal Ilmiah Agama dan Sosial Budaya*, vol. 9, no. 1, pp. 1–12, 2024, doi: 10.15575/jw.v9i1.16788.
- [23] J. M. Bellido Cáceres, P. Rodríguez Martínez, J. J. Sánchez Espinosa, and L. Martínez Joya, "The perpetration of on- and offline hate speech among secondary school students," *Frontiers in Human Dynamics*, vol. 7, Art. no. 1632091, Aug. 2025, doi: 10.3389/fhumd.2025.1632091.

- [24] B. Afwadzi, U. Sumbulah, N. Ali, and S. Z. Qudsy, "Religious moderation of Islamic university students in Indonesia: Reception of religious texts," *HTS Theologiese Studies/Theological Studies*, vol. 80, no. 1, Art. no. a9369, 2024, doi: 10.4102/hts.v80i1.9369.
- [25] M. Trimbur, A. Amad, M. Horn, P. Thomas, and T. Fovet, "Are radicalization and terrorism associated with psychiatric disorders? A systematic review," *Journal of Psychiatric Research*, vol. 141, pp. 214–222, 2021, doi: 10.1016/j.jpsychires.2021.07.002.
- [26] S. L. Carthy and B. Schuurman, "Adverse childhood experiences, education, and involvement in terrorist violence: Examining mediation and moderation," *Journal of School Psychology*, vol. 106, Art. no. 101348, 2024, doi: 10.1016/j.jsp.2024.101348.
- [27] B. Kumalasari and L. Idawati, "Evaluasi Program Pendidikan Karakter di SD Athalia dengan Model CIPP (Context, Input, Process, Product)," *Jurnal Akuntabilitas Manajemen Pendidikan*, vol. 11, no. 2, pp. 60–72, 2023, doi: 10.21831/jamp.v11i2.65007.
- [28] I. K. Sari, L. Kasmini, R. Rosdiana, and M. M. H. Manurung, "The online evaluation of the teacher certification program using the CIPP Model," *Jurnal Penelitian dan Evaluasi Pendidikan*, vol. 27, no. 2, pp. 164–176, 2023, doi: 10.21831/pep.v27i2.57914.
- [29] M. Asdar and F. B. Hardiman, "Evaluation Study of Distance Learning Program for Indonesian Migrant Children Using Context, Input, Process, Product (CIPP) Method in Indonesian School of Kota Kinabalu," *Jurnal Teknologi Pendidikan: Jurnal Penelitian dan Pengembangan Pembelajaran*, vol. 8, no. 4, pp. 767–776, 2023, doi: 10.33394/jtp.v8i4.8668.
- [30] V. Braun and V. Clarke, "One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis?," *Qualitative Research in Psychology*, vol. 18, no. 3, pp. 328–352, 2021, doi: 10.1080/14780887.2020.1769238.
- [31] D. Byrne, "A worked example of Braun and Clarke's approach to reflexive thematic analysis," *Quality & Quantity*, vol. 56, pp. 1391–1412, 2022, doi: 10.1007/s11135-021-01182-y.